

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

З. И. Колычева

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье дано теоретико-методологическое обоснование понятия «социально-образовательное пространство», которое рассматривается как развивающийся, многомерный феномен, характеризующийся определенными свойствами и параметрами. Автором определены принципы и условия, обеспечивающие качество социально-образовательного пространства педагогического вуза, и эффективность развития личности будущего учителя в данном пространстве.

This article is devoted to the problem of theoretical and methodological description of the following term: «social-educational space». It is represented as developing, complicated phenomena and is characterized by definite features. The author defines principles and conditions of the quality of social educational space of Pedagogical Institute and effectiveness of the personal development of future teacher in this concrete space.

В педагогике и философии образования, психолого-педагогических исследованиях, социологической, культурологической литературе, а также в государственных документах, правительственных соглашениях, посвященных проблемам образования, документах образовательных учреждений в настоящее время часто используются понятия «среда» и «пространство». Обычно они трактуются как синонимы, причем в различных словосочетаниях нередко данные понятия определяются одно через другое. Между тем данные слова, а также словосочетания на их основе несут различную смысловую нагрузку, которая сегодня, на наш взгляд, не до конца осознана.

Наиболее употребительным из них в настоящее время является понятие «среда»: «гуманитарная образовательная среда» (В. Г. Воронцова), «современная образовательная среда» (О. А. Иванова), «информационная среда обучения» (О. В. Акулова), «развивающая образовательная среда» (В. А. Ясвин), «образовательная среда профильного обучения» (С. А. Писарева) и др. Следует отметить, что понятие «образовательная среда» в последнее время было предметом многих психолого-педагогических исследований, в ходе которых оно было уточнено и развито; выделены уровни образовательной среды, описаны ее структура, функции, субъекты, параметры экспертизы; установлена взаимосвязь образовательной и социокультурной среды; определены целевое и функциональное назначения образовательной среды; осуществлена ее оценка с точки зрения эффективности среды как социальной системы и пр.

«Среда» может пониматься в двух смыслах: в широком смысле (макро-среда) оно охватывает общественно-экономическую систему в целом; в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека.

«Образовательная среда» объединяет понятия «среда» и «образование» и рассматривается обычно как совокупность условий, в которых реализуется образование. Наполняемость данного понятия зависит от того, насколько полно учитываются эти условия и что при этом понимается под образованием. Таким образом, под образовательной средой понимается подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика.

Представления о структуре образовательной среды на сегодняшний день неоднозначны. Чаще всего, рассматривая данную структуру, исследователи называют следующие ее составляющие: субъекты образовательного процесса (учащиеся, преподаватели, воспитатели, родители, администраторы); социальный компонент (характер взаимодействия и взаимоотношений субъектов, особая форма общности); пространственно-предметный компонент (предметно-архитектурная среда); технологический, психодидактический компоненты (содержание образования, организация процесса обучения).

Интересным является подход к изучению образовательной среды на уровне взаимодействия с ней личности (Н. А. Лабунская, Т. В. Менг, А. П. Тряпицына и др.). Указанные авторы описывают возможные способы взаимоотношений субъекта и среды и явление персонализации среды, то есть фиксации ее определенной части как своего «я». При таком подходе речь идет о диалогичном взаимодействии субъекта образования и образовательной среды. Об единстве свойств образовательной среды и субъектов говорит и категория «возможность», являющаяся в равной мере атрибутом и образовательной среды, и самого субъекта, его поведения и жизнедеятельности.

Однако средовой подход уже не в полной мере удовлетворяет научное и педагогическое сообщества. Смена познавательной и образовательной модели, обращенность к субъекту образовательной деятельности, все более глубокое и последовательное прочтение гуманитарной парадигмы образования, понимание образования как возвращения субъектом обучения образа «я», наконец, необходимость преодоления отчужденности человека от окружающего мира – все это требует обращения к более широкому, «бытийному» контексту. Можно констатировать все более частое и последовательное использование в этом плане понятия «пространство»: «пространство и время души» (В. П. Зинченко), «пространство жизнедеятельности» (С. В. Кривых), «мировое образовательное пространство» (В. И. Гинецинский), «образовательное простран-

ство субъекта» (И. Г. Шендрик), «коммуникативное пространство» (Н. Н. Суртаева), «пространство современного воспитания» (И. А. Колесникова), «пространство межличностного взаимодействия» (В. Н. Куницына), «социокультурное пространство» (А. А. Макареня) и др.

Понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельных понятий философии образования. «Будучи атрибутивной по отношению к материальному (и как теперь обнаруживается – к идеальному) миру, философская категория «пространство» может быть соотнесена с феноменом воспитания в силу его онтологичности, встроенности в бытие, которое разворачивается по отношению к любому объекту (субъекту) во времени» [2, с. 166].

В общенаучном и философском плане понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном (ньютоновском) и реляционном (эйнштейновском). Прилагательное «субстанциональное» (*substantial*) означает нечто сущностное, находящееся в основе: пространство по своей сущности всегда остается одинаковым, неизменным, неподвижным. Прилагательное «реляционное» (*relation*), напротив, означает нечто подвижное, изменяемое: пространство имеет смысл лишь в отношении с заполняющими его объектами. Таким образом, можно говорить о «сцене», на которой разыгрываются события, а можно учитывать и факт формирования событиями данного пространства, данной «сцены» (И. К. Шалаев, А. А. Веряев).

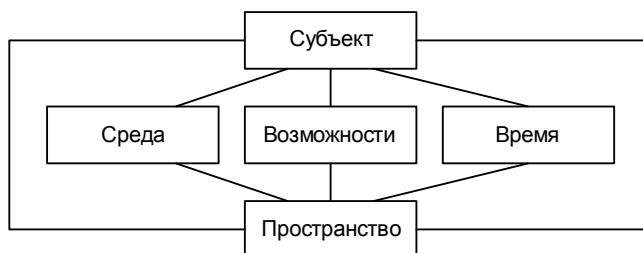
Термин «образовательное пространство» объединяет образование и пространство. Образование связано с формированием, развитием и изменением внутреннего образа субъекта. Пространство предполагает трехмерность, некоторую сферичность, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину.

К образовательному пространству (как и к любому другому) применимы характеристики абсолютности и относительности, конечности и бесконечности, прерывности и непрерывности, гомогенности и гетерогенности. Кроме того, образовательное пространство существует в двух плоскостях: *объективной и субъективной*. Для профессиональных педагогов характерна и приемлема реляционная точка зрения как в понимании реального (объективного, физического) образовательного пространства, так и в понимании пространства субъективного, перцептуального, или психологически воспринимаемого. В данной статье «пространство» рассматривается именно с этих позиций (субъективное и реляционное).

Ключевыми понятиям образовательного пространства являются *событие, явление, отношение, связь*. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, совокупность явлений и отношений,

их связь; оно есть пространство событий, образующих единый кластер. Субъективное образовательное пространство базируется не только на реальных, но и на потенциальных, виртуальных или мысленно проигрываемых событиях, явлениях или отношениях. От того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависят величина, объем и форма субъективного образовательного пространства.

Анализируя приведенные выше определения понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», можно сделать заключение: образовательное пространство есть педагогически преобразованная и адаптированная среда (преобразованная или освоенная, прежде всего, субъективно). Радиус-вектор освоения среды и превращение его в субъективное образовательное пространство определяется как существующими или создаваемыми внешними условиями, факторами, так и внутренними (возможности личности). Внешние и внутренние факторы и условия взаимообусловлены и взаимодополняемы; они определяются также и временными рамками (рисунок).



Субъективное образовательное пространство личности

Нашим представлениям о пространстве наиболее близки понятия «единое образовательное пространство» С. В. Кривых и «образовательное пространство субъекта» И. Г. Шендрика [1; 5]. В своем исследовании мы продолжаем и развиваем подходы данных ученых, а также идею С. Г. Вершловского, который ввел понятие «социально-образовательный процесс» и показал его особенности [3].

Изучение закономерностей социогенеза, социального развития личности в образовательном процессе и его закономерностей позволило нам говорить о «социально-образовательном пространстве». При этом под *социально-образовательным пространством мы понимаем педагогическую реальность, меру бытийного объема и характера, которая обуславливает социальное развитие личности. Это «территория» (И. А. Колесникова), где существуют источники социального развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, механизмы, закономерности и принципы, возможны со-*детель-

ность, со-бытие субъектов, цель которых – социальное развитие личности обучаемого. Можно сказать, что это пространство возможных социально-образовательных действий субъекта образования, которое создает педагог, претендующий на решение задачи социального развития личности.

Пространство воспитания имеет такие характеристики, как парадигмальная принадлежность теоретико-методологических посылок, масштаб или протяженность, исходное местоположение воспитательных целей относительно субъектов – участников воспитательного процесса, «картографию или топографию внутреннего пространства», качество, время и ритм организации процессов воспитания (С. Г. Грофф, Дж. Лилли, М. К. Мамардашвили и др.). Дадим характеристику социально-образовательного пространства подготовки будущего учителя с данных позиций.

«Величина» территории, на которой задаются и разрешаются коллизии социального развития личности будущего учителя, должна соотноситься с пространством окружающего мира, Вселенной, космическим пространством, пространством вневременных, ноосферных, общечеловеческих ценностей, пространством души человека. Социальное развитие можно рассматривать в данном контексте как постоянное «приближение к полноте осуществления через постоянный выход за свои актуальные пределы в надличностный уровень бытия» [2, с. 163].

Пространство социального развития личности возникает и изнутри, формируясь на уровне субъективной реальности, а также задается социумом из объективной реальности. Источники развивающего влияния могут проявляться в межсубъектном пространстве в ходе взаимодействия и диалога или возникать на пересечении объективной и субъективной реальностей.

Мы рассматриваем социально-образовательное пространство как многомерное, иерархически построенное системное образование, характеризующееся определенными свойствами и параметрами. Условием эффективного социального развития личности, формирования социально зрелой личности будущего учителя является достаточный развивающий и воспитывающий потенциал социально-образовательного пространства педагогического вуза или, по-другому, его *качество*. Это необходимо для перенесения «содержательно-целевых доминант воспитания из объективного пространства в пространство субъективное, где даже в самых неблагоприятных внешних условиях может идти глубокая внутренняя работа человека над собой» [2, с. 171].

Качество социально-образовательного пространства определяется, на наш взгляд, следующими **условиями**:

- *единство* социально-образовательного пространства: взаимосвязь, взаимодействие, непротиворечивость различных дополняющих и взаимно

компенсирующих друг друга уровней, на которых протекает жизнедеятельность обучаемого;

- единый *континуум* социально-образовательного пространства: связь времен в организации жизнедеятельности субъектов пространства (пространственно-временной хронотоп); представленность в нем различных языков, видов знаний; уважительное отношение к прошлому, опора на настоящее, проектирование будущего в виде целей и программ деятельности;

- относительная *стабильность* социально-образовательного пространства и в то же время его *динамичность*; развивающийся, «пульсирующий» характер, постоянное расширение и свертывание;

- *управляемость* социально-образовательным пространством со стороны его субъектов: управление спонтанно сложившимся многообразием отношений и взаимодействий между субъектами (тактическая цель) и управление самим процессом возникновения данного многообразия и форм организации образовательной деятельности (стратегическая цель);

- *открытость* социально-образовательного пространства в наличных социокультурных условиях; переход социально-образовательного пространства в социокультурное, их непротиворечивость, единство, взаимодополняемость, слияние. Психолого-педагогическое воздействие открытой системы формирует соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который оказывает, в свою очередь, влияние на его самостоятельный выбор внешних связей и отношений [4, с. 26];

- *диалогический характер* социально-образовательного пространства как общение равных партнеров, равных субъектов развития; возможность развития как особое единство свойств социально-образовательного пространства и самого субъекта (Дж. Гибсон);

- *побудительный, а не запрещающий характер регламентации* жизнедеятельности; проживаемость, присвоенность, осмысленность, рефлексивность всех видов активности, в которые включаются субъекты социально-образовательного процесса;

- *посредническая, модераторская, фасилитаторская функция педагога* в процессе взаимодействия между социально-образовательным пространством и обучающимся с целью максимального раскрытия потенциала как пространства, так и ученика;

- *наличие методических средств и педагогического инструментария*, повышающих качество социально-образовательного пространства, влияющих на уровень социального развития личности обучаемого;

- достаточно четкая *упорядоченность и структурированность пространства*. Включенность обучаемого в социально-образовательное простран-

ство (активность, эмоциональное проживание, переживание) как условие формирования личностного социального опыта;

- *«творимость»* пространства обучаемым как условие его самореализации, воплощения себя во внешнем мире; *«погруженность»* обучаемого в процессуально различные виды деятельности; адекватность возможностей социально-образовательного пространства и личности в ходе их взаимодействия, создание ситуаций успеха обучающегося в выбранном виде деятельности;

- *избыточные возможности*, достаточное богатство пространства, разнообразие его элементов, побуждающих субъекта учения постоянно делать *выбор* и дающих ему возможность найти свою «нишу». «Избыток недостатка и избыток возможностей» как условие развития личности;

- фиксация этапов роста и развития личности путем *изменения «картографии и топографии» пространств*; *опережающий характер* данных изменений, что способствует динамическому развитию личности;

- *расширение объективного и субъективного* социально-образовательного пространства.

Названные условия определены нами в ходе исследования, а также на основании анализа и обобщения личного опыта образовательной деятельности. Помимо условий установлены также *принципы*, которые мы рассматриваем как основные руководящие положения, требующие определенной последовательности действий и задающие направленность деятельности на решение поставленной цели. В нашем исследовании и образовательной практике приоритетной целью являлось социальное развитие личности будущего учителя. В соответствии с этим **основными принципами** могут быть названы следующие:

- *личностная направленность* – ориентация на личностное развитие будущего педагога, артикуляция социального развития как основного содержания развития личности;

- *аксиологичность, ценностно-смысловое наполнение социально-образовательного пространства* – ориентация социально-образовательного процесса на общечеловеческие (ноосферные) идеи и ценности;

- *свобода самовыражения* – обеспечение возможности каждому субъекту социально-образовательного пространства строить свой, индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от интересов, склонностей, приоритетности ценностно-смысловой, мотивационной, эмоциональной сферы личности, интеллектуальных и социальных предпочтений;

- *развивающиеся коммуникации и диалогизация* – обеспечение развития и расширения коммуникаций субъектов социально-образовательного пространства с окружающим миром, носящих характер диалога, в котором каждый участник может высказаться и может быть услышан;

• *прогрессирующий самоконтроль, самовоспитание, саморазвитие* – постоянное повышение ответственности обучающегося за результаты своей образовательной деятельности, результаты собственных принятых решений, их последствия; обеспечение самоактуализации личности будущего педагога в его профессиональном становлении и социальном развитии;

• *герменевтическая конструктивность* – обеспечение понимания и взаимопонимания участников социально-образовательного пространства, умения находить общие интересы и точки соприкосновения, способствующие оптимальному решению учебных, личностных, педагогических задач;

• *целостность знания* – стремление к достижению «живого знания» как результата образовательной деятельности, представляющего единство интеллектуального, эмоционального и волевого; комплементарность всех видов знания, сочетание знаний по всем дисциплинам, необходимых для успешного решения социально-педагогических задач в работе учителя;

• *креативность* – понимание социального развития личности как творческого процесса, создание соответствующего социально-образовательного пространства, способствующего формированию ноосферного мышления будущего педагога;

• *расширяющаяся социальная активность* – обеспечение постоянной социальной активности субъектов социально-образовательного пространства во всех сферах жизнедеятельности, расширение данной активности от микро- до мегапространства;

• *социальная адекватность и успешность* – соответствие содержания, характера социальной активности уровню социального развития личности студентов и их личностному опыту, что позволяет успешно решать социально-образовательные и социально-педагогические задачи;

• *событийность и субъективирование* – ориентация на учебную ситуацию как структурную единицу социально-образовательного пространства, обеспечивающую обретение будущим учителем личностного опыта в результате переживания, проживания и субъективирования реально складывающихся ситуаций;

• *сотрудничество и кооперация* – обеспечение активного субъект-субъектного, фасилитаторского, модераторского, сопровождающего взаимодействия участников социально-образовательного пространства, направленного на командное решение социально-образовательных и социально-педагогических задач;

• *открытость и незавершенность* – обеспечение открытости социально-образовательного пространства, открытой и незавершенной познавательной позиции его субъектов; подход к развитию личности будущего педагога,

в том числе и к ее социальному развитию как к незавершенному и никогда не завершающемуся процессу;

- *социальное закаливание* – обеспечение возможности субъекту социально-образовательного пространства приобретать опыт решения социальных проблем путем включения в реальные социальные ситуации;

- *социальные предпочтения* – обеспечение возможности субъекту социально-образовательного пространства реализоваться в наиболее привлекательной для него социальной и социально-педагогической деятельности.

Подчеркнем, что главным методологическим принципом при этом является *соответствие социально-образовательного пространства как условия и фактора уровню и закономерностям социального развития личности.*

Литература

1. Гинецинский В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность. Опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
3. Личность, семья, школа: Проблемы социализации учащихся / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1996. – 220 с.
4. Тарасов С. В. Образовательная среда школы: Проблемы и перспективы развития. – СПб.: Образование и культура, 2001. – 152 с.
5. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

**А. А. Фролов,
Ю. Н. Фролова**

СООТНОШЕНИЕ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ЭВРИСТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ТРАНСЛЯЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В работе показано, что эвристика на основе представлений о законах продуктивного мышления организует процесс творческого мышления, включая в себя направляющее системное алгоритмическое структурирование этого процесса. Соотношение алгоритмизации и эвристики продемонстрировано на примере реализации алгоритма научного продуктивного мышления (научной познавательной деятельности). Развитое в статье представление о соотношении алгоритмизации и эвристики в процессах формирования и трансляции научного знания в принципе может лечь в основу стандартизации современных методов преподавания, а также экспертизы и оценки качества знаний.